

「学び続ける教員像」の確立を意図した教員養能力 リキュラムの開発について：国語（文学）の教科 内容構成と道徳科指導法・特別活動指導法との関連 に着目して

著者	高橋 さおり, ?瀬 淳
雑誌名	北翔大学短期大学部研究紀要
巻	55
ページ	99-106
発行年	2017
URL	http://id.nii.ac.jp/1136/00002503/

「学び続ける教員像」の確立を意図した
教員養成カリキュラムの開発について
—— 国語（文学）の教科内容構成と道徳科指導法・
特別活動指導法との関連に着目して ——

Development of curriculum for teachers as continuous learners

高 橋 さおり* 高 瀬 淳**
Saori TAKAHASHI Atsushi TAKASE

I 課 題 設 定

本論は、大学の学部段階の教職課程が、「学び続ける教員像の確立」¹⁾に向けた最初の段階にあることを踏まえ、その質の水準向上を意図した教員養成カリキュラムを開発する研究の一部をなすものである。

教職課程の質の水準向上については、すでに平成18年 7 月11日に示された中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において検討され、教員として必要な資質能力を主体的に統合・形成していくためには、教職課程ごとに「教科と教職の有機的統合や、理論と実践の融合に向けての組織的な取組」を進めることの必要性が明らかにされている。また、平成27年12月21日に示された中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」（以下、中教審第184号）も、教員養成に関する改革の具体的な方向性として、教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合を挙げ、「教科の内容及び構成に関する科目を設定するなど意欲的な取組」の実施を提言している²⁾。

こうした状況を踏まえ、本論は、日本の著名な民話の一つである「桃太郎」を題材として、教科（国語）に関する内容と指導方法を架橋する授業の開発について実践的に考察することを直接の目的とする。その上で、この授業を教職課程全体に位置づける観点から、教職に関する科目である「道徳科指導法」並びに「特別活動指導法」との相関性を検討し、「学び続ける教員像」の確立を図る教員養成カリキュラムの開発に向けた課題を見出すことを試みる。

II 「社会に開かれた教育課程」の実践者としての教員

現代社会は、新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増していく知識基盤社会であるといわれる。特に、ICT（情報通信技術）を基盤とした情報化や社会・経済のグローバル化などが加速度的に進展し、将来の予想が複雑で予測困難

* 北翔大学短期大学部こども学科 ** 岡山大学大学院教育学研究科

難となることから、事前に定められた問題や手続きを効率的にこなしていくための知識や技能を伝達・転移するだけでは、児童生徒に十分な能力を身につけさせることが困難になる。

こうした状況を踏まえ、中央教育審議会は、平成28年12月21日の第109回総会において、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、中教審第197号）を取りまとめた。この中教審第197号は、小学校については2020～2030年の教育課程に大きな影響を及ぼすものである。そこでは、学校と家庭・地域が、教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、連携・協働しながら未来の創り手に必要な学力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現が期待されている³⁾。

これらは、効率的に正解にたどり着くための知識や技能の伝達・転移に終始してきた従来の教育が、予測困難な時代を迎えることによって、児童生徒一人一人の人格形成といった普遍的な課題に向き合う教育に転換することが可能になったとの認識に基づいている。実際、中教審197号は、今後の初等中等教育に係る学びのキーワードとして、「何を学ぶか」に加えて、「どのように学ぶか」と「何ができるようになるか」を挙げている。

「社会に開かれた教育課程」の実現には、教員の資質能力の向上が不可欠であり、平成27年12月21日に示された中教審第184号は、教員に求められる資質能力について、各教科等の指導に関する専門知識を保持した「教員の専門家」としての側面に加えて、教員自身の学習観・学力観の転換を伴った「学びの専門家」としての側面を強調している⁴⁾。つまり、これからの学校で編成される教育課程の実践者である教員には、「教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必要な力、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力など」を備えることが期待されている。さらに、学校の教育力・組織力を向上させる観点から、教員には、学校内の多様な専門性を持つ人材等と連携・分担し、学校というチームの一員として職務を遂行できる資質能力が必要とされている。

こうした中教審第184号を踏まえ、平成28年11月28日に教育公務員特例法等の一部を改正する法律が成立し、教育職員免許法の一部改正により、教員免許状の取得に必要な最低単位数に係る「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分を「教科及び教職に関する科目」に統合するなど（別表第一（第5条、第5条の2関係）⁵⁾、教員養成のあり方をめぐる大きな変更が加えられた。ただし、このような変更は、教員に求められる資質能力が、自律的に学ぶ姿勢を教員自身がもち、教職生活の全体を通じて継続的に高めていかなければならないといった考え方（学び続ける教員像の確立）に基づいている点に留意しなければならない⁶⁾。つまり、養成段階においては、教員に必要な基礎的・基盤的な学修を行う観点から、学生が「何ができるようになるか」をあらわす修得すべき知識・技能が明確にされた上で、「何を教えるか」よりも「どのように教えるか」に重点が置かれる必要がある。

Ⅲ 教科に関する科目「国語」の授業開発

（１）題材としての「桃太郎」

教科「国語」に関する内容と指導方法を架橋する授業開発（１コマ構成）にあたり、本学短期大学部こども学科１年生を念頭に、保育士資格、幼稚園教諭２種免許状とあわせて、小学校教諭２種免許状の取得を目指す学生を主たる対象に設定している⁷⁾。題材とした民話「桃太郎」は、絵本としても馴染みの深いものであり、保育所・幼稚園・小学校の教育活動の連続性を検討する上でも有効であるといえる。

主なテキストとして用いるのは、いもとようこ（文・絵）「ももたろう」（金の星社、平成20年11月初版、平成28年３月第23刷発行、以下①）、松居直（文）、赤羽末吉（画）「ももたろう」（福音館書店、昭和40年２月初版、平成28年７月第129刷発行、以下②）の絵本２種である。これらはいずれも、いわゆる昔話としての物語の流れは同じであるものの、結末部分に相違点がある。鬼からお詫びとして差し出された宝物を、桃太郎がおじいさんとおばあさんの待つ村へ持ち帰る①に対し、②では、鬼が差し出すお詫びの宝物を、桃太郎が「たからものはいらん。おひめさまをかえせ」として、最後にお姫様をお嫁にもらう結末となる。その他①で「どんぶらこ どんぶらこ」と流れてくる桃が②では「つんぶく かんぶく」と表現されることや、①には無い鳥の登場が②にはあること、①で「いぬは かみつき、さるは ひっかき、きじはつつく」とされる場面が、②では犬が門を叩き、猿が塀をよじ登って門を開け、雉が空から攻めるという役割で登場するなどの違いがみられるが、ここでは特に結末部分に注目したい。

はじめに民話「桃太郎」の歴史的変遷を簡単に確認する。民話「桃太郎」研究については、柳田国男『桃太郎の誕生』⁸⁾をはじめとし、近年では滑川道夫『桃太郎像の変容』⁹⁾、鳥越信『桃太郎の運命』¹⁰⁾等に詳しい。松居直『絵本を見る眼』¹¹⁾の整理では、折口信夫の説を踏まえた上で「桃太郎」が「人口に膾炙するというような普及をしたのは、江戸時代の草双紙の出版に負うところが大きい」¹²⁾としつつ、明治以降は巖谷小波の再話¹³⁾が明治以降の『桃太郎』の形をまとめ、やがて明治政府の富国強兵策と結びき、軍国主義的イメージを負わされて登場したという。明治20年の文部省『尋常小学読本』以降、小学校用国語教科書に必ず登場していた「桃太郎」は、戦後に掲載されなくなるが、鳥越はこのことについて、「桃太郎」が戦犯的な受け取られ方をしたこと、また、そうであるにもかかわらず「桃太郎」の話が流布しているのは「語りの口承文芸としても、また絵本や物語の素材としても、さらには映像文化や音曲などの素材としても、たえずひっきりなしに日本人に向かって提供されつづけているのであり、それは逆にいえば、この民話がいかに日本人好みの物語性とテーマを持っているかの証しでもある」¹⁴⁾からで、「100年以上におよぶ歴史の中で、実に複雑な様変りを見せてきた」こと、「その時々の政治的・社会的・文化的な変化と共に、桃太郎の姿もまた振子のようにゆれつづけてきた」ことを指摘している¹⁵⁾。

こうした変遷の中で、昭和40年に発行された松居による絵本「ももたろう」(②)は、当時あまり取り上げられることのなかった「桃太郎」を、全国各地の民話「桃太郎」の中から南部

地方五戸を中心にした昔話集『手っきり姉さま』を原話として再話したもの¹⁶⁾で、第二次民話ブームの皮きりとなった絵本であったという¹⁷⁾。この絵本の特徴とも言える結末「桃太郎が宝物を持ち帰らず、お姫様をお嫁にもらった」という点については、松居自身により「戦前に流布していた『桃太郎』と私の再話の最も違うところ」で、「宝物を持って帰らないということが一番物議をかもし」¹⁸⁾たことが明らかにされている。宝物を持ち帰らない理由は、折口信夫にヒントを得て鬼を“まれびと”と解釈し、他民俗の文化を壊さず、各々の言語や文化を大切にすることが平和に繋がると考えたことによるもので、嫁取りの話とした理由は、柳田国男の指摘¹⁹⁾にヒントを得たことに加え、子孫繁栄がかつては身分を問わず全ての人々の素朴な願いであったこと、「昔話というのはそういうところに根拠を置いて語られた物語」²⁰⁾であることによると述べている。

（２）授業の構想

本授業の目標は、学生が共通のテキスト（桃太郎）から取り出した情報に自己の考え・意見を補足することにより、異なる考えを有する他者との対話的・協働的な学びのプロセスを実現し、正解のない課題に取り組もうとする態度を育成することと設定した。使用するテキストは先に挙げた①②の他、五味太郎（作）ももはらみこ（デザイン）「だれでも知っているあの有名なももたろう」（絵本館、平成19年4月初版、平成27年3月第8刷発行、以下③）、芥川龍之介「桃太郎」（大正13年6月「サンデー毎日」発表、『芥川龍之介全集5』筑摩書房、昭和62年2月第1刷、平成27年10月第15刷発行、以下④）、平成25年度新聞広告クリエイティブコンテスト最優秀賞「めでたし、めでたし？」（以下⑤）を用いる。

授業の流れは次のとおりとする。はじめに「桃太郎」のあらすじを追い、いもとうこ版①の絵本を読む。そこで、絵本の読み聞かせ等の活動を想定し、子どもたちがどのような反応をしたり疑問を持ったりするかについて自由に意見を出させ、そこに子どもたちをどのように成長させていきたいかといった学生自身の教育観が内包されていることに気付かせる。例えば〈その後鬼はどうなったのか〉〈なぜ犬・猿・雉なのか〉等の疑問が挙げられる場合、保育者・教育者として、〈鬼に注目することで、悪いことをしてはならないことを伝えたい〉や〈それぞれの得意分野を生かし、一致団結することで鬼退治が成功したことに気付かせたい〉などといった教育目標を暗黙のうちに設定していることを授業者と学生の対話の中で提示することが想定される。この学修プロセスに一定の時間を割くことにより、保育者・教育者による応答は、常に教育的価値を含むものであることに気付き、テキストそのものが含む文化的な価値や、保育者・教育者による教育的な価値付けの必要性について自覚的になることが期待される。

これに続き、小学校における教科「国語」の役割については単に日本語を学ぶのではなく、将来、日本の社会で生きていくために必要となる技術（話す・聞く、書く、読む）を習得する意味があることを知る。すなわち、保育・教育活動には、教員が、常に「どのような子どもを育てたいか」「どのような価値観を身に付けさせたいか」という教育的な価値付けを伴う必要

があり、教材の選定・研究を行う際、こうした点に留意しなければならないことを解説する。特に、保育所や幼稚園は、子どもにとって、生活の基礎的な単位である家庭の外に存在する異なる価値（他者）に初めて触れる場となることに言及する。

このことを踏まえ、松居直版②の絵本を読み、同じ「桃太郎」の絵本であってもストーリーは表現に違いがあることに注目しながら、先のいもとようこ版①での学修活動と同様の検討を行う。この段階では、例えば〈なぜ宝物はいらないと言ったのか〉という疑問に対して、〈宝物よりも人の命が大切であることに気付かせたい〉といった自身の持つ教育的な価値に気付くことが期待される。さらに、②が地方の口承文芸をもとにした作品であること、「桃太郎」が近代国家の形成に寄与する物語であったことを知り、安易な教材選定に潜む危険性を自覚し、子どもたちに身につけさせたい資質能力に応じた教材研究が重要となることに気付く。

授業のまとめ・整理として、五味太郎版③「だれでも知っているあの有名なももたろう」、芥川龍之介「桃太郎」④、新聞広告「めでたし、めでたし？」⑤を確認する。③は桃太郎が鬼たちと仲良くなるストーリーであり、④は昔話で提示される善悪の役割が逆のものとして描かれている。また、⑤は一般的な昔話「桃太郎」が、本当に「めでたし、めでたし」であるのかという疑問を見る側に想起させる広告となっている。これらを比較・検討することを通じて、多様な価値の在り方や、異なる考えを有する他者との対話的・協働的な学びのプロセスの意義について理解を深めることができる。

こうした授業は、「学び続ける教員」に求められる資質能力をはぐくむためには、他者との対話的・協働的な学びのプロセスを実現する教職課程において養成される必要があるとの認識に基づいて開発したものである。そのため、本授業では、「桃太郎」のテキストをどのように読むべきかといった「教え方」にかかる正解が存在せず、受講した学生各々がテキストを価値付けしていくことで、子どもたちが「どのように学ぶか」や「何ができるようになるか」という観点から、より適切な教材の選定・研究に取り組もうとする態度の育成を目指している。また、授業の中では、必ずしも学生どうしの直接的な対話に重点を置いてはいないが、授業実践者（教員）との対話の中で各学生の意見が受講者全員に共有され、それぞれの疑問や意見を表明できるように配慮することとしている。別な言い方をすれば、本授業には、「主体的・協働的な学び」としてのアクティブ・ラーニングの考え方が取り入れられている。

ところで、初等中等教育段階において、アクティブ・ラーニングは、児童・生徒どうしのペア学習やグループ学習を導入することによって実現するものと捉えられる傾向にある。しかし、より本質的には、児童・生徒が「何ができるようになるか」という視点に基づく授業開発を促進するための概念である。実際、小学校低学年の児童を対象とした指導を想定した場合、その発達段階から自分の意見を言葉で表明すること自体が困難である場合もありうる。そのため、アクティブ・ラーニングを単に「教え方」と捉えた場合、児童・生徒の主体的・協働的な学びの促進につなげられない可能性がある。本授業が、保育士資格、幼稚園教諭2種免許状をあわせて取得する学生を対象としていることから、そうした点に留意しながら授業を構想した。

Ⅳ 教科内容構成と「道徳科指導法」及び「特別活動指導法」の相関性

中教審197号は、小・中学校の道徳科の学習が、「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、様々な物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める」プロセスであるとしている²¹⁾。そこでは、「児童生徒一人一人が道徳的価値の理解を自分との関わりで捉えることが重要」とされ、一つの正解があるわけでない道徳的な課題について、児童生徒が「考え、議論する道徳」を実現する方向性が示されている²²⁾。

また、特別活動については、「様々な構成の集団から学校生活を捉え、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体」であり、「各教科等と往還的な関係にある」とされている²³⁾。特別活動において育成される資質能力は、「様々な集団活動に自主的・実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を改善することを通して」²⁴⁾ 形づくられる。

これらは、児童生徒に身につけさせる資質能力の3つの柱である、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」²⁵⁾ に基づいて整理される教育課程に明確に位置づけられるものである。したがって、道徳や特別活動の指導にあたっては、そこで身につけられる資質能力が、学校で育成が目指される学力としてとらえられることに留意しなければならない。

本論で構想した「桃太郎」を題材とする授業では、教職を目指す学生が、テキストの「登場人物への自我関与」や他の学生が提起する問題の発見・検討を経ながら、異なる考えを有する他者との対話的・協働的な学びのプロセスを実現し、自己の考え・意見を形成・表明していくことに肯定的な態度を身に付けさせようとしている。これは、道徳科や特別活動の目標とも合致しており、その内容や成果を「道徳科指導法」及び「特別活動指導法」と連携・相関させることを容易にするものである。別な言い方をすれば、教職課程において、学生に身につけさせたい資質能力に対応した教科内容を設定し、それに相応しい対話的・協働的な学びのプロセスを辿る教科指導のあり方を構想することにより、「道徳科指導法」及び「特別活動指導法」など他の教職に関する科目との相関性が確保されることになると指摘できる。

Ⅴ 「学び続ける教員像」の確立を図る教員養成カリキュラム開発の課題

本論が直接の目的とした教科（国語）に関する内容と指導方法を架橋する授業の開発は、教員としての資質能力をはぐくむ上で、教職を希望する学生自身が、「何を学ぶか」よりも、「どのように学ぶか」や「何ができるようになるか」を重視した学修を行う必要があるとの考えに基づくものであり、中教審197号で示された今後の初等中等教育にかかる学びのキーワード（あり方）に合致している。つまり、教員に求められる資質能力は、初等中等教育において子どもに身につけさせたい学力と同様であり、教職課程に開設された授業科目の内容の相関性に

留意しつつ、アクティブ・ラーニングの視点から、学生一人一人の「主体的・対話的で深い学び」を支援するための指導方法が組織的・継続的に検討・改善されていく中で身につけられていくととらえている。

こうした教員養成カリキュラムは、教職生活全体において「学び続ける教員像の確立」に向けた最初の段階に位置づけることから、教員としての基礎的・基盤的な資質能力の育成に焦点化して展開される必要がある。したがって、教員を養成する大学院（修士課程）、大学（学士課程）及び短期大学（短期大学士課程）は、自らの養成教育を受けた学生の到達基準として、専修免許状、1種免許状又は2種免許状を有する教員それぞれに求められる資質能力を明示し、それを身につけさせるためのカリキュラム・マネジメントに努めなければならないと指摘できる。特に、短期大学士を基礎資格とした2種免許状を取得するためのカリキュラムについては、1種免許状との比較において、修得すべき単位数が少ないという意味ではなく、教員として必要かつ最小限の資質能力の育成に不可欠な内容が精選されたものであることが求められる。そうした必要かつ最小限の資質能力は、当然のことながら、教員として主体的・自律的に学び続けることを可能にする方法（学修プロセス）を通じて形成される性質のものであり、学び続けることによる中間的な成果の一つとして、1種免許状の取得に結びつけられるようにマネジメントされなければならない。

また、教員養成カリキュラムのマネジメントを実質化・有効化するためには、授業を担当する大学教員の学習観・学力観の転換を図るFD活動の充実が前提となる。そこでは、学生に身につけさせたい教員としての具体的な資質能力を共有し、そのために必要な手立てについて合意形成を図り、実施した学生に対する指導・支援の適切性を評価していくサイクルを確立することが期待される。「学び続ける教員像」の確立を図る教員養成カリキュラム開発には、適切な教職指導の実施や教職課程の運営を担う体制づくりなど、教職課程それ自体の組織マネジメントが一体的に行われることが不可欠な条件であると指摘できる。この問題については、今後の課題として、別稿をもって論じたい。

注

- 1) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」平成24年8月28日を参照のこと。
- 2) これに関する先行研究については、佐藤園・篠原陽子「教科教育・教科内容・教育実習の統合を目指す中等学校教員養成家庭科カリキュラム構築の試みー教員養成の課題としての『教科教育と教科専門を架橋する教育研究領域』確立の視点からー」『日本教科教育学会誌』第35巻第2号、平成24年、19-30頁や安彦忠彦 日下部龍太「教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想」『神奈川大学心理・教育研究論集』第35号、平成26年、5-11頁などが注目される。
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中教審第197号、平成28年12月21日、19-20頁。

- 4) 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」中教審第184号，平成27年12月21日，8頁。
- 5) 教育公務員特例法等の一部を改正する法律は，平成29年4月1日施行であるが，この科目区分の統合に係る改正規定については，平成31年4月1日から施行される。なお，教育職員免許法の一部改正に係る留意事項については，教育職員免許法施行規則（省令）の一部改正等を行う際，その内容等と併せて別途通知される予定となっている。
- 6) 事実，教育公務員特例法等の一部を改正する法律は，教員の任命権者（都道府県並びに指定都市の教育委員会）に教員の資質向上に関する指標やそれを踏まえた教員研修計画の策定を義務づけるとともに，10年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修の創設等を定めている。
- 7) 本授業は，平成28年11月に本学短期大学部こども学科1年生を対象とする「国語（書写を含む）」において実施した。これを受講した学生の9割以上が，保育士資格および幼稚園教諭2種免許状の取得を目指しており，そのうち5割程度が，さらに小学校教諭2種免許状の取得を目指している。
- 8) 昭和5年1月講演，『桃太郎の誕生』昭和48年11月改版初版発行，平成25年8月新版初版発行，角川学芸出版。
- 9) 昭和56年3月第1版第1刷，東京書籍。
- 10) 平成16年5月初版第1刷，ミネルヴァ書房。
- 11) 昭和53年1月第1刷発行，平成21年9月新装版第2刷発行，日本エディタースクール出版部。
- 12) 同上，247頁。
- 13) 明治27年7月『日本昔噺』叢書 第一編 博文館。
- 14) 注10，「はじめに」，i～ii頁。
- 15) 注10，「はじめに」，iii頁。
- 16) 注11に同じ。
- 17) 注10に同じ。
- 18) 注11，257頁。
- 19) 注8に同じ。柳田は「近代の『桃太郎』は子供を主人公にしたというよりも，むしろ子供にのみ聞かせる話であったために，計画をもってこの重要な妻覓ぎの一条をはぶいたのであった」と述べている（注8，38頁）。
- 20) 注11，276頁。
- 21) 中教審第197号，平成28年12月21日，222頁。
- 22) 同上，223頁。
- 23) 同上，230-231頁。
- 24) 同上，別添資料99頁（別添17-2）。
- 25) 同上，28-30頁。